

Urton, Karolina; Hertel, Sophia; Hennemann, Thomas

Umsetzung und Evaluation eines multiprofessionellen und systemübergreifenden Inklusionskonzeptes für Kinder und Jugendliche im Schulalter

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen
: ESE 3 (2021) 3, S. 164-171



Quellenangabe/ Reference:

Urton, Karolina; Hertel, Sophia; Hennemann, Thomas: Umsetzung und Evaluation eines multiprofessionellen und systemübergreifenden Inklusionskonzeptes für Kinder und Jugendliche im Schulalter - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 3 (2021) 3, S. 164-171 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226053 - DOI: 10.25656/01:22605

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226053>

<https://doi.org/10.25656/01:22605>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

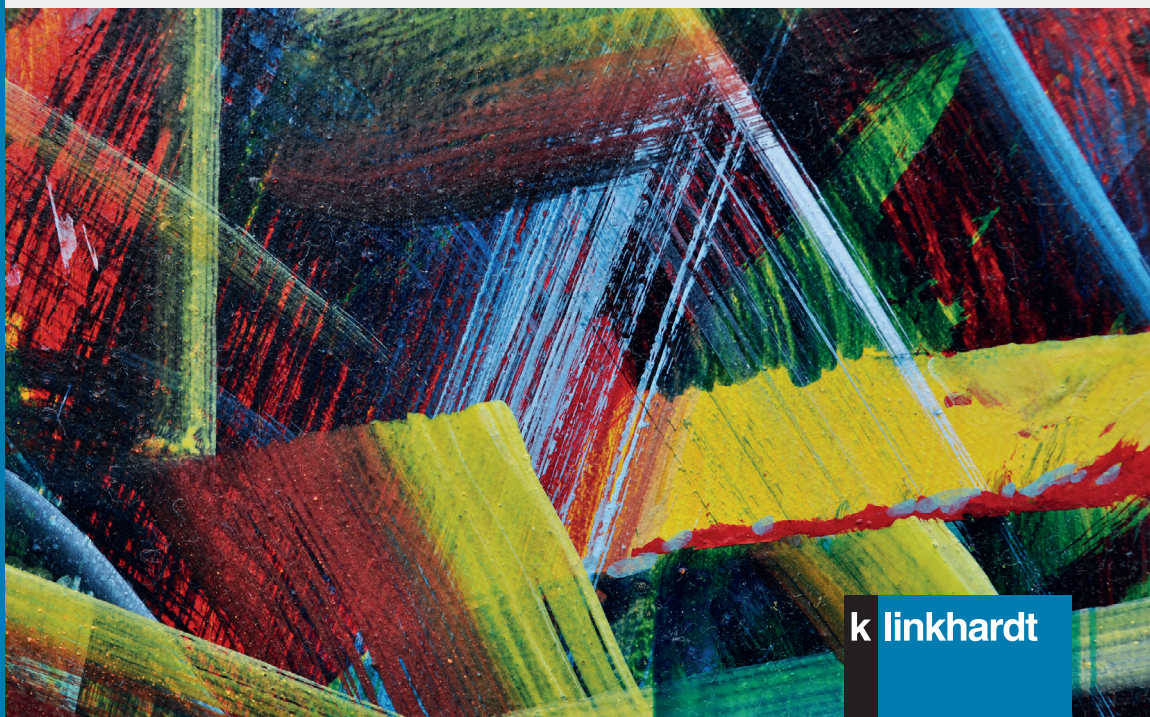
peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ESE

**Emotionale und Soziale
Entwicklung in der Pädagogik
der Erziehungshilfe und
bei Verhaltensstörungen**

Heft 3

**Kompetent im NETZwerk:
Realität – Illusion – Vision?!**



ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und
bei Verhaltensstörungen**

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und
bei Verhaltensstörungen**

Herausgebende Redaktion

Stephan Gengelmaier (Sprecher der Redaktion)

Werner Bleher

Birgit Herz

Janet Langer

Lars Dietrich

Reinhard Markowetz

Redaktionelle Unterstützung

Anna Beyer

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe
und bei Verhaltensstörungen**

3. Jahrgang (2021)

Heft 3

**Kompetent im NETZwerk:
Realität – Illusion – Vision?!**

**Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021**

k

Die Open Access-Publikation der Zeitschrift ESE wurde von verschiedenen Lehrstühlen und Personen der Dozierendenkonferenz der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ / des Förderschwerpunkts „emotionale und soziale Entwicklung“ finanziert.

Korrespondenzadresse:

Prof. Dr. Stephan Ginkelmaier
Psychologie und Diagnostik im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung
PH Ludwigsburg
Reuteallee 46
71634 Ludwigsburg

Erscheinungsweise:

ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen erscheint jährlich, jeweils im Sommer.

Die Hefte sind über den Buchhandel zu beziehen.

Das Einzelheft kostet EUR (D) 24,90, im Abonnement EUR (D) 24,90 (ggfs. zzgl. Versandkosten).

Das Abonnement für Studierende kostet EUR (D) 19,90 (ggfs. zzgl. Versandkosten)

nur bei Vorlage einer aktuellen Immatrikulationsbescheinigung.

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:

Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
D-83670 Bad Heilbrunn
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.1. © by Julius Klinkhardt.

Bildnachweis Umschlagseite 1: © Petr Hrbek, 1992, Ohne Titel (Ausschnitt); mit freundlicher Genehmigung von Ursula Binder und Martina Hoanzl.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5903-5 Digital

doi.org/10.35468/5903

ISBN 978-3-7815-2467-5 Print

ISSN 2629-0170

Inhaltsverzeichnis

Editorial der Herausgebenden	7
---	----------

I Originalia	13
---------------------------	-----------

Perspektiven von Bediensteten des Jugendstrafvollzugs auf pädagogische Beziehung – tiefenhermeneutische Einsichten aus einer qualitativ-empirischen Studie <i>Janet Langer, Pierre-Carl Link, Ulrike Fickler-Stang und David Zimmermann</i>	<i>14</i>
---	-----------

Erfassung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung – ein Überblick über Erhebungsverfahren und -instrumente für die (sonder-)pädagogische Forschung und Praxis <i>Tatjana Leidig, Tijs Bolz, Émilie Niemeier, Jannik Nitz und Gino Casale</i>	<i>30</i>
--	-----------

II Tagungsbeiträge und weitere Fachbeiträge	53
--	-----------

Multiprofessionalität und Netzwerke als Generallösung? – Ein Plädoyer für einen Perspektivwechsel <i>Andrea Bethge</i>	<i>54</i>
--	-----------

Mentalisieren im Netzwerk? Das Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) als (inter-)professioneller Ansatz im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen <i>Andrea Dlugosch</i>	<i>66</i>
---	-----------

Professionalität in pädagogischen Zwangskontexten: Eine Annäherung aus der Perspektive der Pädagogik bei Verhaltensstörungen <i>Birgit Herz.....</i>	<i>78</i>
--	-----------

Professionalisierung im Kontext externalisierender Verhaltensprobleme – Entwicklung eines Qualifizierungs- und Begleitkonzepts für Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung <i>Tatjana Leidig, Charlotte Hanisch, Ulrike Vögele, Émilie Niemeier, Silke Gerlach und Thomas Hennemann</i>	<i>88</i>
---	-----------

Kunstunterricht im Kontext von Unterrichts- und Verhaltensstörungen – Zur Konzeption eines didaktischen Planungsmodells für Kunst- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen <i>Daniel Ricci</i>	<i>100</i>
---	------------

Netzwerk B2: Betrieb und Berufsschule in der inklusiven Ausbildungsvorbereitung – eine Fragebogenstudie zu zentralen Bedingungen- und Wirkfaktoren <i>Francesco Ciociola, Stefanie Roos und Christoph de Oliveira Käßler</i>	<i>114</i>
--	------------

aRT – ein Ansatz zur wissenschaftlich gestützten Schulberatung <i>Janna Rühl, Pascal Schreier, Stephanie Blatz und Roland Stein</i>	<i>128</i>
--	------------

6 | Inhaltsverzeichnis

Praxis-Forschungs-Netzwerke am Beispiel des Projekts „Geschwisterklassen“ <i>Désirée Laubenstein und David Scheer</i>	142
--	-----

III Praxis und Theorie 153

Netzwerkarbeit im Kinderschutz. Visionen für die Kooperation bei Gefährdung des Wohls von sonderpädagogisch markierten Kindern <i>Susanne Leitner</i>	154
---	-----

Umsetzung und Evaluation eines multiprofessionellen und systemübergreifenden Inklusionskonzeptes für Kinder und Jugendliche im Schulalter <i>Karolina Urton, Sophia Hertel und Thomas Hennemann</i>	164
---	-----

IV Buchbesprechungen 173

Das eigensinnige Kind. Über unterdrückten Widerstand und die Formen ungelebten Lebens – ein gesellschaftspolitischer Essay <i>Pierre-Carl Link</i>	174
--	-----

V Forum: Kurzberichte aus den Bundesländern 181

Bayern: Neuer Standort der Pädagogik bei Verhaltensstörungen in Regensburg <i>Bernhard Rauh, Pierre-Carl Link und Philipp Abelein</i>	182
--	-----

VI Neues aus dem Fach (Zeitraum 2020 – Frühjahr 2021) 189

Mitwirkende	196
-------------------	-----

**Umsetzung und Evaluation eines multiprofessionellen
und systemübergreifenden Inklusionskonzeptes
für Kinder und Jugendliche im Schulalter**

Karolina Urton, Sophia Hertel und Thomas Hennemann

Abstract

Für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (KiJu) ist neben dem familiären Umfeld der Lebensraum Schule bedeutsam. Blickt man auf die KiJu mit erhöhtem Unterstützungsbedarf, sind die schulischen Angebote meist nicht ausreichend. Hier ist eine präventiv ausgerichtete Kooperation von inner- und außerschulischen Professionen zentral. Somit stellen Erziehungs- und Bildungspartnerschaften eine entscheidende Rolle dar, indem sie eine präventiv ausgerichtete, koordinierte und qualitativ hochwertige Unterstützung der KiJu auf der Grundlage einer in der schulischen Infrastruktur etablierten multiprofessionellen Zusammenarbeit ermöglichen. Im Beitrag wird ein Projekt dargestellt, in welchem entsprechend der vorangegangenen Ausführungen eine koordinierte und multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule am Lebensort Schule unter Einbezug des Familiensystems etabliert und evaluiert wird.

Keywords

Inklusion, multiprofessionelle Zusammenarbeit, Schule, Jugendhilfe

1 Einleitung

1.1 KiJu unter Risikobedingungen

Zielsetzung der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems ist es, das Leben und Lernen für alle KiJu in der allgemeinen Schule zu ermöglichen (UN-BRK 2009). Dass dabei gerade auch die Entwicklung von präventiven Ansätzen zur Förderung einer positiven sozial-emotionalen Entwicklung von KiJu in psychosozialen Risikolagen von großer Bedeutung ist, wird durch die Prävalenzen psychischer Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter deutlich. So zeigt die KiGGS-Studie zur Gesundheit von KiJu in Deutschland (Klipker, Baumgarten, Göbel, Lampert & Hölling, 2018), dass sich nach Einschätzung der Eltern 16,9% der KiJu von 3-17 Jahren der Risikogruppe für psychische Auffälligkeiten zuordnen lassen. Dabei ist insbesondere anzumerken, dass sich dieses Risiko um das 3,5 -fache erhöht, wenn ein geringer sozioökonomischer Status der Familie berichtet wird (Kuntz, Rattay, Poethko-Müller, Thamm, Hölling & Lampert, 2018). Diese Ergebnisse besitzen eine hohe Brisanz, da psychische Auffälligkeiten durch ihre negativen Auswirkungen auf soziale Kontakte sowie die schulische und berufliche Bildung zu Verringerung der Entwicklungschancen und gesellschaftlichen Teilhabe führen können (Hölling, Schlack, Petermann, Ravens-Sieberer & Mauz, 2014). Im schulischen Kontext wird die Bedeutung der Entwicklung von tragfähigen Konzepten zur präventiven und nachhaltigen Förderung von KiJu mit sozial-emotionalen Problemen auch dadurch verdeutlicht, dass es seit dem Jahr 2000 zu einer kontinuierlichen Zunahme des Förderbedarfs emotionale und soziale Entwicklung kommt (KMK 2018). Dass gerade diese KiJu einem besonderen Entwicklungsrisiko ausgesetzt sind, zeigt sich darin, dass sie neben den sozial-emotionalen Problemen Schwierigkeiten im schulischen Lernen und signifikant weniger positive Peer-Beziehungen aufweisen (Krull, Wilbert & Hennemann, 2018).

1.2 Präventive und nachhaltige Förderung

Durch seine Zugänglichkeit für alle KiJu (Brezinka, 2003) ist die Schule eines der „wichtigsten Settings präventiver Maßnahmen“ (Beelmann, 2008, S. 442). Dies lässt sich nach Reicher & Jauk (2012) damit begründen, dass der Schule neben dem Bildungs- auch ein Erziehungsauftrag zukommt. Weiterhin stehen hier mit den pädagogischen Fachkräften bereits wichtige personell-professionelle Ressourcen zur Verfügung, die in ein Setting eingebettet sind, welches neben den räumlichen auch sächliche Ressourcen bereithält. Ein weiterer zentraler Punkt ist in der Zugänglichkeit für eine Vielzahl von KiJu zu sehen, was durch die in Deutschland geltende generelle Schulpflicht geboten ist. Für diejenigen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf sind allerdings die schulischen Angebote meist nicht ausreichend, sondern hier ist die präventiv ausgerichtete Kooperation verschiedener inner- und außerschulischer Professionen zentral. Demnach sind Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, die auf einer gleichberechtigte Arbeitsbeziehung der verschiedenen Akteure zum Wohle des Kindes fußen und neben den Erziehungsberechtigten sowie den innerschulischen Professionen auch das schulische Umfeld mit seinen Hilfesystemen einbeziehen, bedeutsam (Sacher, 2014).

1.3 Multiprofessionelle Zusammenarbeit

Eine präventiv ausgerichtete, koordinierte und qualitativ hochwertige Unterstützung der KiJu und ihrer Familien setzt eine in der schulischen Infrastruktur etablierte multiprofessionelle Zusammenarbeit voraus. Diese ist im Sinne einer kokonstruktiven Kooperation dadurch geprägt, dass die verschiedenen Akteure sich „intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen

und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln“ (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006, S. 210).

Der Gedanke des afrikanischen Sprichwortes „Um ein Kind zu erziehen, braucht es ein ganzes Dorf.“ scheint insbesondere für die Förderung von KiJu in sozial-emotionalen Risikolagen von Bedeutung zu sein, da die Förderung besonders dann erfolgreich ist, wenn die für die Entwicklung des KiJu bedeutsamen Personen in die Umsetzung der Förderung eingebunden sind (Huber, 2015). In Ländern mit einer längeren inklusiven Tradition, wie Kanada oder Finnland (Kivirauma & Ruoho, 2007; Porter, Wilson, Kelly & den Otter, 1991), ist die Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams (MPT's) längst ein zentraler Bestandteil der Umsetzung von Inklusion. So stellt, entsprechend des *school-wide positive behavior support* (SW-PBS), eine strukturell verankerte Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen hinsichtlich der kontinuierlichen Unterstützung von KiJu mit Auffälligkeiten im sozial-emotionalen Bereich einen bedeutsamen Wirkfaktor für die Entwicklung eines positiven Sozialverhaltens (Childs, Kincaid, George & Gage, 2016) und des Lernens (Gage, Sugai, Lewis & Brzozowy, 2015) dar. Dabei wird das Leitziel, ein lernförderliches Schulklima durch die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen zu schaffen, verfolgt. Der Mehrebenenpräventionsansatz ermöglicht einen proaktiven Umgang mit herausforderndem Verhalten auf der Grundlage eines gemeinsamen Leitbildes, welches gemeinsame Regeln und Werte vereint. Um das akademische und das sozial-emotionale Lernen zu fördern, fußt die Förderplanung auf einer datenbasierten Entscheidungsfindung und wird unter Einsatz evidenzbasierter und praxistauglicher Maßnahmen umgesetzt. Dabei wird im SW-PBS der regionale und kulturelle Kontext einbezogen, was neben der Arbeit im MPT durch die Kooperation mit kommunalen Partnern auch die Nachhaltigkeit der Förderung sicherstellt (Sugai, Simonsen, Bradshaw, Horner & Lewis, 2014).

Betrachtet man die bisherige Forschung zur multiprofessionellen Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe, zeigt sich, dass die inter- und multiprofessionelle Kooperation durchaus als Herausforderung anzusehen ist. Dies ergibt sich durch Unklarheiten bezüglich der Zuständigkeiten, der Diskrepanz zwischen Teamarbeit und Autonomie, unterschiedliche Vorstellungen von Bildungsprozessen und erlebten Statusunterschieden (Reh & Breuer, 2012). Weiterhin sind die in einem MPT vertretenen Fachkräfte i.d.R. verschiedenen Referenzrahmen verpflichtet und es zeigen sich Hinweise darauf, dass die verschiedenen Professionen differente Verständnisse von Inklusion vertreten (Conderman, 2011; Döbert & Weishaupt, 2013). Dementsprechend spielen neben den Kooperationsvoraussetzungen auf Individualebene auch systemische Aspekte eine entscheidende Rolle für die multiprofessionelle Zusammenarbeit. Dabei sind sowohl die Interdependenzen der Teammitglieder zur Bearbeitung von Aufgaben als auch die räumlichen und zeitlichen Möglichkeiten zur Kooperation von Bedeutung (Ahlgrimm, Krey & Huber, 2012).

2 Zielsetzung

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen einerseits, dass die multiprofessionelle Zusammenarbeit einen zentralen Beitrag zum Gelingen von Inklusion und der positiven Entwicklung von KiJu leisten kann, andererseits wird ersichtlich, dass damit hohe Anforderungen an die Professions- und Organisationsentwicklung gestellt werden.

Im Rahmen des Projektes wird der Frage nachgegangen: „Inwieweit kann durch die präventive, flexible und multiprofessionelle Bereitstellung von Unterstützung ein positiver Effekt auf die Entwicklung von KiJu im System Schule erzielt werden?“.

Mittels der wissenschaftlichen Begleitevaluation wird betrachtet (s. Abb.1), wie sich die Professionalisierung über den Projektzeitraum von drei Jahren im Rahmen der multiprofessionellen Zusammenarbeit hinsichtlich des kokonstruktiven Werteverständnis (Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020) entwickelt. Konkret geht es im Projekt um die multiprofessionelle Zusammenarbeit der allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräfte, der Schulsozialarbeit, der Schulpsychologie und den pädagogischen Fachkräften der Jugendhilfe und des Ganztages, welche alle ihren Dienstort an der Schule haben. Weiter ist von Interesse, inwiefern sich das Rollenverständnis der einzelnen Professionen im Projekt verändert und konkretisiert. Mit Blick auf die KiJu in psychosozialen Risikolagen gilt es zu betrachten, ob es gelingt, die Handlungssicherheit der Akteure in der Zusammenarbeit mit den KiJu und Familien zu erhöhen. Inwiefern die Etablierung einer systematischen Zusammenarbeit zwischen dem MPT und dem Elternhaus im Sinne einer inklusiven Beschulung am Lebensort der allgemeinen Schule möglich ist, wird ebenfalls untersucht. Dies geschieht auf Grundlage der fortwährenden Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte, die u.a. durch eine auf die Bedarfe der Schulsysteme abgestimmte, prozessbegleitende Qualifizierung erfolgt.

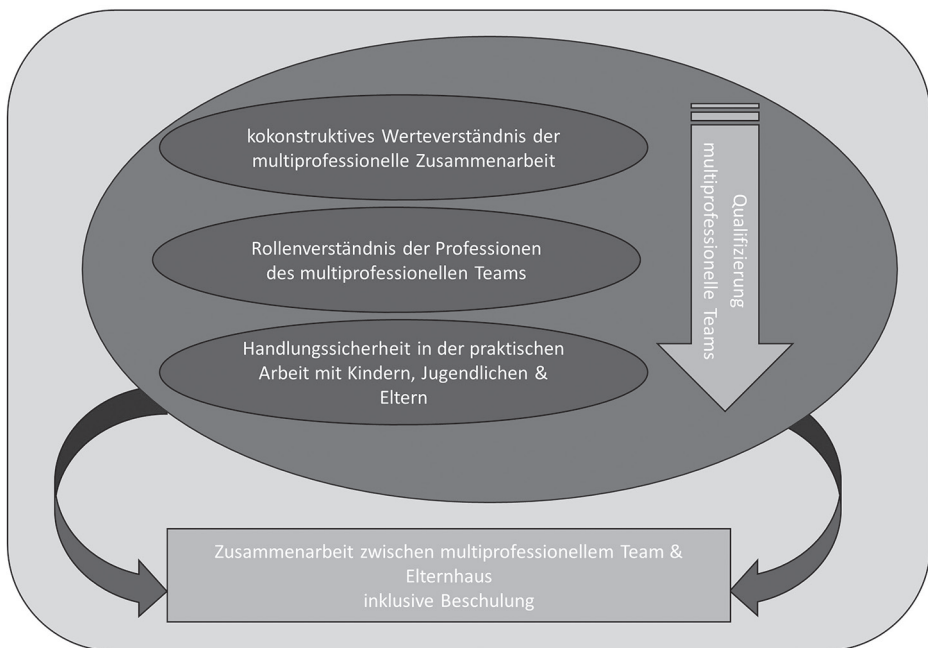


Abb. 1: Professionalisierung Zusammenarbeit MPT's

3 Umsetzung des Projektes

Das im Projekt Mo.Ki „*inklusiv*“¹ adressierte multiprofessionelle, rechtskreisübergreifende Inklusionskonzept für KiJu im Schulalter wird an einer Grundschule (1.-4. Klasse) und einer Gesamtschule (5. & 6. Klasse) umgesetzt. Zur Etablierung eines Unterstützungssystems, das eine solche Zusammenarbeit ermöglicht und dementsprechend neben den Professionen auf Schulebene die Jugendhilfe und Unterstützungssysteme auf Ebene der Kommune einbindet, erfolgen unterschiedliche Maßnahmen, die sowohl den Einsatz von personellen Ressourcen der Jugendhilfe in der Schule als auch die Professionalisierung der einzelnen Akteure hinsichtlich einer kokonstruktiven multiprofessionellen Zusammenarbeit umfassen. Dabei stellen die (1) *multiprofessionelle Zusammenarbeit*, (2) *präventive, antragsfreie Jugendhilfe* und die (3) *Fachstelle für multiprofessionelle Zusammenarbeit* zentrale Projektbausteine dar.

Die *multiprofessionelle Zusammenarbeit* bezieht alle am Schulstandort tätigen Fachkräfte ein. Im Projekt gilt es die Organisationsformen und -strukturen zu stärken und nachhaltig zu verankern, sodass sich ein gemeinsames Werteverständnis entwickelt, auf dessen Basis ein pädagogisch geschlossenes Handeln (Hennemann, Hövel, Casale, Hagen & Fitting-Dahlmann, 2015) möglich wird. Dabei werden Strukturen der MPT's etabliert, die eine präventive, rechtskreisübergreifende und datenbasierte Förderung der KiJu in psychosozialen Risikolagen anhand von systematisch implementierten Fallbesprechungen umfassen. Die fortwährende Professionalisierung in der Zusammenarbeit, die durch eine begleitende Qualifizierung unterstützt wird, hat zum Ziel, die Rollen und professionellen Handlungsfelder der verschiedenen Akteure im Sinne eines gemeinsamen Fallverstehens zu schärfen, sodass Handlungssicherheit entsteht und sich eine präventive und tragfähige Förderung entwickelt. Diese Prozesse sollen sich im hohen Maße durch Transparenz und Nachvollziehbarkeit innerhalb des MPT's sowie gegenüber den KiJu und Familien auszeichnen.

Ein weiteres zentrales Element liegt in der *präventiven, antragsfreien Jugendhilfe*. Diese wird im Rahmen des Projektes mit einem festen Stundenkontingent am Lebensort Schule verankert, sodass ein „systemischer Einsatz“ möglich ist, der im Sinne bestmöglicher inklusiver Bildung und sozialer Teilhabe Wirkung entfaltet. Damit erfolgt eine konzeptionelle Ergänzung zur Eingliederungshilfe nach dem SGB VIII und SGB IX mit dem Ziel, langfristig auch eine Verringerung individueller Antragsverfahren zu erreichen.

Um die multiprofessionelle Zusammenarbeit innerhalb der Schule und mit den schulübergreifenden Netzwerken sowie die präventive, antragsfreie Jugendhilfe am Lebensort konzeptionell zu verankern und nachhaltig zu etablieren, erfolgt die Projektkoordination an der jeweiligen Schule durch eine *Fachstelle für multiprofessionelle Zusammenarbeit*.

4 Evaluation

Die wissenschaftliche Begleitung ist so angelegt, dass jährlich die Bausteine des *Bildungs- und Erziehungskonzeptes*, die *Zusammenarbeit im MPT* und die *Kompetenzen, Entwicklungsbereiche und Entwicklungsrisiken der KiJu* erhoben werden.

¹ Gemeinschaftsprojekt der Bergischen Diakonie Sozialdienstleistungen gGmbH und der Stadt Monheim am Rhein gefördert von der Stiftung für Wohlfahrtspflege NRW; <https://www.moki-fachkraefteportal.de/fachkraefteportal/modellprojekte-marte-meo/moki-inklusiv>. Die wissenschaftliche Begleitung des Projektes erfolgt durch die Autorinnen und Autoren des Beitrages.

Die Ermittlung der Bausteine des *Bildungs- und Erziehungskonzeptes* erfolgt mittels einer Potentialanalyse anhand derer die Angebote der Schule in einem 12-Felder Schema entsprechend eines mehrbenenpräventiven Ansatzes in universell, selektiv und indiziert (keine/geringe bis hohe Intensität psychosozialer Auffälligkeiten) und unter Berücksichtigung der jeweils einbezogenen Personenkreise (Individuum, Klasse/Lerngruppe, Schule, System/Netzwerk) systematisiert werden. Im Anschluss wird eine Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte vorgenommen, mit welcher Häufigkeit und Sicherheit die einzelnen Maßnahmen umgesetzt werden und wie deren Wirksamkeit eingeschätzt wird. Auf dieser Basis erfolgt die weitere Konkretisierung und Verankerung des Bildungs- und Erziehungskonzeptes und ermöglicht die datenbasierte Identifizierung von Qualifizierungsbedarfen.

Weiterhin wird die Zusammenarbeit im MPT in den Blick genommen. Dies erfolgt über Fragebogenerhebungen, in denen die Einschätzung der Quantität und Qualität der Kooperation innerhalb der MPT's, das individuelle und kollektive Wirksamkeitserleben, das Rollenverständnis der einzelnen Professionen, die Zusammenarbeit mit den Eltern sowie die Einschätzung des an der jeweiligen Schule wahrgenommenen inklusiven Schulklimas bei den pädagogischen Fachkräften der MPT's sowie den Eltern und den KiJu erhoben werden. Ebenso werden auch die Einschätzungen der Eltern zur Zusammenarbeit ermittelt. Weiterhin erfolgen teilstrukturierte Interviews, welche einen differenzierteren Blick auf Umsetzung der MPT's und die Elternarbeit hinsichtlich eines systemübergreifenden Inklusionskonzeptes für KiJu ermöglichen sollen.

Für eine datenbasierte Förderung werden sowohl die Kompetenzen als auch die risikobehafteten Entwicklungsbereiche aller KiJu anhand von Screeningverfahren erhoben. Hierzu werden sowohl standardisierte als auch für die projektspezifischen Belange entwickelte Verfahren eingesetzt. Die Ergebnisse bieten die Grundlage für die Fallbesprechungen innerhalb der MPT's, in dem sie die Auswahl der KiJu ermöglichen, die in der Folge eine gezielte Förderung entsprechend der ermittelten Entwicklungsbereiche erhalten. Hier werden auch die Einschätzungen der Eltern sowie der KiJu einbezogen.

5 Ausblick

Entsprechend der Evaluationsergebnisse soll herausgearbeitet werden, welche der umgesetzten Projektbausteine (*multiprofessionelle Zusammenarbeit, präventive, antragsfreie Jugendhilfe, Fachstelle für multiprofessionelle Zusammenarbeit*) für die Umsetzung von Inklusion am Lebensort Schule für KiJu mit sozial-emotionalen Risikolagen eine besondere Bedeutung besitzen. Daraus werden sich (1) Implikationen für die strukturelle Umsetzung im Sinne des Rahmenmodells des inklusiven Schulklimas (Urton, Börnert-Ringleb, Krull, Wilbert & Hennemann, 2018), welches neben der inneren Struktur der Schule auch deren institutionelle Umgebung in den Blick nimmt und (2) Hinweise für die Professionalisierung der in der inklusiven Schule tätigen MPT's ergeben. Diese Erkenntnisse werden weiteren Bildungseinrichtungen, Kommunen und politischen Verantwortungsträgern für die Entwicklung multiprofessioneller und systemübergreifender Inklusionskonzepte zugänglich gemacht.

Literatur

- Ahlgrimm, F., Krey, J. & Huber, S.G. (2012). Kooperation – was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation* (S. 17-29). Münster: Waxmann.
- Beelmann, A. (2008). Prävention im Schulalter. In B. Gasteiger-Klicpera & J. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 422-464). Göttingen: Hogrefe.

- Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 71-83.
- Childs, K. E., Kincaid, D., George, H. P. & Gage, N. A. (2016). The relationship between school-wide implementation of positive behavior intervention and supports and student discipline outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18, 89-99.
- Conderman, G. (2011). Methods for addressing conflict in cotaught classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 46, 221-229.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (2013). Forschungsperspektiven und Handlungserfordernisse zur Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten* (S. 263-281). Münster: Waxmann.
- Gage, N. A., Sugai, G., Lewis, T. J. & Brzozowy, S. (2015). Academic achievement and school-wide positive behavior supports. *Journal of disability policy studies*, 25, 199-209.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 205-219.
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften: Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, 461-479.
- Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann (2015). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U. & Mauz, E. (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003-2006 und 2009-2012). Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt*, 57, 807-819.
- Huber, C. (2015). Verhaltensprobleme gemeinsam lösen! Wie sich multiprofessionelle Teams nach dem RTI-Modell effektiv organisieren lassen. *Lernen und Lernstörungen*, 4, 283-292.
- Kivirauma, J. & Ruoho, K. (2007). Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. *International review of education*, 53, 283-302.
- Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3, 37-45.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33, 235-253.
- Kultusministerkonferenz (2018). Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 214 –Juni 2018. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 bis 2016. Zugriff am 29.01.2021. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_214_SoPaeFoe_2016.pdf.
- Kuntz, B., Rattay, P., Poethko-Müller, C., Thamm, R., Hölling, H. & Lampert, T. (2018). Soziale Unterschiede im Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2. *Journal of Health Monitoring*, 3, 19-36.
- Porter, G.L., Wilson, M., Kelly, B. & den Otter, J. (1991). Problem Solving Teams: A thirty-minute peer-helping model. In G.L. Porter & D. Richler (Eds.), *Changing Canadian Schools: Perspectives on disability and inclusion*. North York, Ont.: The Roehar Institute.
- Reh, S. & Breuer, A. (2012). Positionierungen in interprofessionellen Teams – Kooperationspraktiken an Ganztags-schulen. In S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation* (S. 185-201). Münster: Waxmann.
- Reicher, H. & Jauk, M. (2012). Programme zur Förderung sozialer Kompetenzen im schulischen Setting. In M. Fingerle & M. Grumm (Hrsg.), *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand* (S.29-48). München: Reinhardt.
- Sacher, W. (2014). Elternarbeit als Erziehungs- & Bildungspartnerschaft. (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sugai, G., Simonsen, B., Bradshaw, C., Horner, R. & Lewis, T. J. (2014). Delivering high quality school wide positive behavior support in inclusive schools. In J. McLeskey, N.L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Eds.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (pp. 306-321). London: Routledge.
- United Nations (2006). United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html.
- Urton, K., Börnert-Ringleb, M., Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018a). Inklusives Schulklima: Konzeptionelle Darstellung eines Rahmenmodells. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69, 40-52.